



Zelfregulatie stimuleren in het Bewegingsonderwijs

EINDRAPPORTAGE

 **Hanzehogeschool
Groningen**
University of Applied Sciences

NRO
NATIONAAL REGIEORGAAN
ONDERWIJS ONDERZOEK

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE	2
SAMENVATTING	3
1. INLEIDING	5
2. METHODE: ONDERWIJSKUNDIG ONTWERPONDERZOEK	7
2.1 FASE 1 STELLEN DIAGNOSE EN VASTSTELLEN ONDERZOEKSAGENDA	8
2.2 FASE 2: ANALYSE EN EXPLORATIE	8
2.3 FASE 3: ONTWERP, IMPLEMENTATIE EN EVALUATIE	8
3. CYCLUS 1: OP WEG NAAR PROTOTYPES	10
3.1 BETROKKENEN	10
3.2 METHODE	10
3.3 RESULTATEN	11
4. CYCLUS 2: UITWERKEN, TESTEN EN EVALUEREN VAN PROTOTYPES	16
4.1 BETROKKENEN	16
4.2 METHODE & RESULTATEN	16
5. CYCLUS 3: EVALUATIE ONDERSTEUNINGSAANBOD	18
5.1 DOELGROEP	18
5.2 METHODE	18
5.3 DATAVERWERKING	20
5.4 RESULTATEN	21
<i>Aanwezigheid docenten scholingsaanbod</i>	<i>21</i>
<i>Resultaten Vragenlijst PPI Vragenlijst</i>	<i>21</i>
<i>Resultaten interviews deelnemers</i>	<i>26</i>
<i>Resultaten focusgroepgesprekken leerlingen</i>	<i>31</i>
5.5 DISCUSSIE	33
6. LITERATUUR	37
.....	39
1.....	39

SAMENVATTING

Docentvaardigheden voor zelfregulatie

Zelfregulatie is als 21e-eeuwse vaardigheid opgenomen in het curriculum van de toekomst. De context bewegingsonderwijs is uitermate geschikt voor het stimuleren van zelfregulatie, door de mogelijkheid tot ervaringsleren en de zichtbare resultaten die leerlingen kunnen behalen. De waarde van het stellen van doelen wordt letterlijk zichtbaar en succes wordt ervaren bij het behalen daarvan (denk bijvoorbeeld aan het verbeteren van de lay up in het basketbal). Voor het stimuleren van zelfregulatie is een authentieke leeromgeving nodig (met complexe, realistische en uitdagende taken) en een adaptieve benadering van de leerling (op eigen niveau en in eigen tempo). Dat betekent dat docenten niet één manier van handelen kiezen, maar goed rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Docenten die dit goed kunnen gebruiken een combinatie van verschillende handelingsalternatieven en weten wanneer ze deze moeten inzetten. Veel (LO) docenten geven aan zich hiervoor niet bekwaam voelen. Ze hebben behoefte aan meer kennis en vaardigheden om zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren. Hierop richtte zich dit onderzoek naar de volgende vraag: “Hoe kunnen docenten effectief ondersteund worden bij het ontwikkelen van vaardigheden waarmee zij zelfregulatie bij hun leerlingen kunnen stimuleren?”.

Onderwijskundig ontwerponderzoek

Op basis van het model voor onderwijskundig ontwerponderzoek werden met betrokkenen uit praktijk en wetenschap prototypes van een ondersteuningsaanbod ontwikkeld, getest en doorontwikkeld. In de laatste fase van het onderzoek volgden 12 docenten een pilot van dit aanbod bestaande uit: een cursus van workshops aangevuld met persoonlijke coaching en beeldinterviews. Onderwerpen als ‘het ontwikkelen van een authentieke leeromgeving’, ‘contingent begeleiden en scaffolding’ en ‘visie op zelfregulatie en de rol van beoordelen’ stonden hierin centraal. Het lesgeefgedrag van docenten werd bij de start en na afloop in kaart gebracht aan de hand van de Pedagogical Practices Inventory (PPI, van Beek et al., 2014). Deze vragenlijst, die aan de hand van de perceptie van leerlingen het gedrag van de docent in kaart brengt, bestaat uit vijf subschalen, te weten: ‘de docentgestuurde docent’, ‘de op actieve inhoudsverwerking gerichte docent’, ‘de ondersteunende docent’, ‘de regulatiegerichte docent’ en ‘de zelfstandige leerling stimulerende docent’. Daarnaast vonden na afloop interviews plaats met deelnemende docenten volgden en een vijftal focusgroepgesprekken met hun leerlingen. Docenten uit de experimentele groep scoorden na afloop significant hoger op de schaal ‘zelfstandige leerling stimulerende docent’. Op de andere schalen was ook een lichte, maar niet significante toename te zien. Leerlingen ervaren een andere lesopzet, met meer keuzevrijheid en waarin ze meer op eigen niveau aan doelen kunnen werken. Ook ervaren ze een andere rol van hun docent: “hij heeft nu meer het overzicht, hij kijkt overal een beetje rond en hij geeft meer informatie. Want eerst stond je in een rijtje en dan wachtte hij tot jij was, maar nu is hij vrij en geeft hij meer informatie”. Docenten gaven aan dat zij stappen hebben gemaakt: “ik was vrij sturend van mezelf en dit heeft geholpen om er op een andere manier tegenaan te kijken en een andere insteek in de lessen te gebruiken”. Toch geven docenten aan dat het zich eigen maken van de materie nog meer gerichte oefentijd kost: “Het gaat nog niet elke keer bij mij, het is iets waar ik nog wel echt tijdens de les bij stil moet staan. Dat is natuurlijk gewoon een proces, dat vraagt tijd.”

Meer informatie over het onderzoek, en het ondersteuningsaanbod zijn te vinden op <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/speerpunten/healthy-ageing/interventiemateriaal-goalkeeper>.

1. INLEIDING

Dit rapport is geschreven naar aanleiding van het onderzoek “Zelfregulatie stimuleren in het bewegingsonderwijs”. In 2018 werd subsidie verkregen om gedurende 18 maanden met dit thema aan de slag te gaan. Dit is een verslag van de opbrengsten in deze periode. Hieronder volgt eerst een korte inleiding om vervolgens nader in te gaan op het onderzoek en het doel hiervan.

Zelfregulatie is als één van de 21e-eeuwse vaardigheden opgenomen in het curriculum van de toekomst. Voor het stimuleren van zelfregulatie is een authentieke leeromgeving nodig (met complexe, realistische en uitdagende taken) en een adaptieve benadering van de leerling (op eigen niveau en in eigen tempo).^{1,2} De context bewegingsonderwijs is uitermate geschikt voor het stimuleren van zelfregulatie, door de mogelijkheid tot ervaringsleren en de zichtbare resultaten die leerlingen kunnen behalen.^{3,4} De waarde van het stellen van doelen wordt hier letterlijk zichtbaar en succes wordt ervaren bij het behalen daarvan. Juist voor vmbo-leerlingen (die gemiddeld lager scoren op zelfregulatie)⁵ biedt sport unieke situaties.⁶ Interventies in het bewegingsonderwijs die zich richten op het ontwikkelen van zelfregulatie kunnen, mits goed vormgegeven, bijdragen aan het gebruik van deze vaardigheden in andere domeinen.⁸

Het stimuleren van zelfregulatie vraagt een andere, complexe rol van docenten, waartoe zij veelal niet zijn opgeleid en waarvoor zij zich dus niet bekwaam voelen.⁹ Zo dienen zij een meer begeleidende, stimulerende en coachende rol op zich te nemen¹⁰, leerlingen te helpen met het verwerken van informatie, rekening te houden met verschillen tussen leerlingen in huidig zelfregulerend vermogen en hun instructie daarop aan te passen.^{11,12} Er zijn echter ook docenten die wel over voldoende bekwaamheden beschikken. Docenten die dit goed kunnen, hanteren niet één manier van handelen, maar gebruiken veelal een combinatie van verschillende handelingsalternatieven. Bovendien weten ze goed wanneer ze welke van deze alternatieven in moeten zetten.¹³ Uit onderzoek blijkt, dat docenten bij het stimuleren van zelfregulatie bij leerlingen vaak onzeker zijn over de hoeveelheid en het type ondersteuning die individuele leerlingen nodig hebben.¹⁴

De centrale onderzoeksvraag luidde dan ook:


“Hoe kunnen docenten effectief ondersteund worden bij het ontwikkelen van vaardigheden waarmee zij zelfregulatie bij hun leerlingen kunnen stimuleren?”

Over de effectiviteit van scholingsprogramma's voor docenten gericht op het stimuleren van zelfregulatie is weinig bekend. Een aantal onderzoekers vond positieve resultaten van docentscholing op kennis over zelfregulatie en op zelfregulerend vermogen van de docent, de motivatie van leerlingen, maar nauwelijks op het daadwerkelijk toepassen van deze vaardigheden door de docent in de lessen.^{15,16,17,18}

De onderzoeksvraag bestond dan ook uit drie deelvragen, te weten:

1. Welke didactische vaardigheden moet een docent ontwikkelen om zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren?
2. Hoe kunnen deze didactische vaardigheden verwerkt worden in een ondersteuningsaanbod voor docenten die zich bezighouden met het stimuleren van zelfregulatie bij leerlingen?
3. Is het ondersteuningsaanbod effectief (hoe en waarom) m.a.w. zijn docenten beter in staat zelfregulatie toe te passen in de lessen LO en lukt hen dat ook in andere lessen?

Middels deze rapportage wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 2 wordt de methodiek van dit onderwijskundig ontwerp onderzoek uiteengezet. Dit is gedaan in drie opeenvolgende cycli, waarmee het aanbod stapsgewijs steeds verder is ontwikkeld. In de hoofdstukken 3, 4, en 5 worden

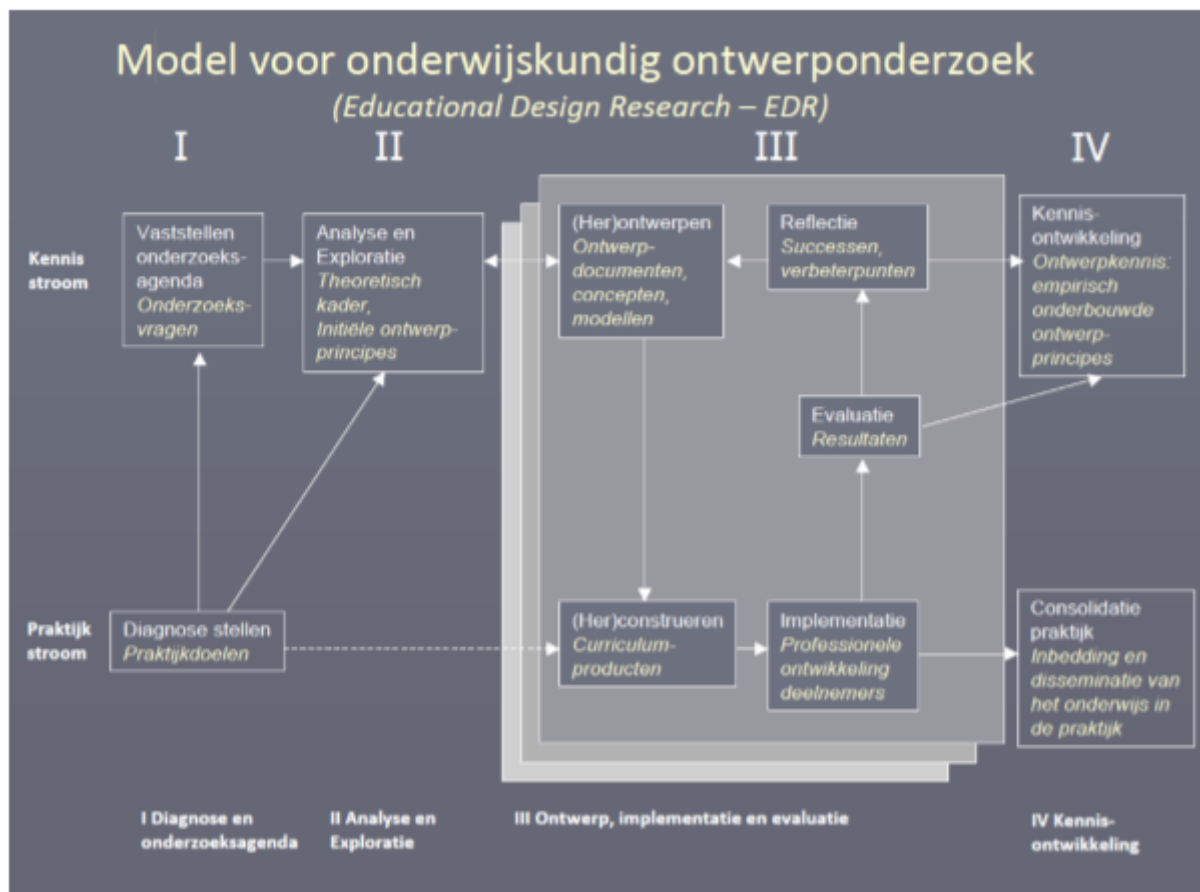


steeds per cyclus de aanpak en de resultaten daarvan beschreven. Hoofdstuk 5 is de laatste cyclus, waarin ook de effecten van het ontwikkelde aanbod zijn gemeten. Hoofdstuk 5 sluit af met een discussie en conclusie. Er wordt regelmatig verwezen naar bijlagen, deze zijn allen opgenomen in het *Bijlagenboek*.

2. METHODE: ONDERWIJSKUNDIG ONTWERPONDERZOEK

Om op systematische wijze te komen tot een ondersteuningsaanbod is gewerkt volgens het Model voor Onderwijskundig Ontwerponderzoek (Cremers et al., 2011; weergegeven in figuur 1). Dit model bestaat uit een aantal fases. Hieronder zal kort omschreven worden wat er binnen de verschillende fases heeft plaatsgevonden. In hoofdstuk 3, 4 en 5 zal de exacte methodiek per fase worden weergegeven. Fase I (Diagnose stellen en vaststellen onderzoeksagenda) en II (Analyse en exploratie) zijn doorlopen vóór het indienen van het onderzoeksvoorstel (in de periode september-december 2017) en zullen derhalve kort worden omschreven.

Fase III (Ontwerp, implementatie en evaluatie) is binnen de looptijd van dit onderzoek in drie opeenvolgende cycli doorlopen (september 2018- februari 2020). De methodiek en resultaten van deze cycli zullen in hoofdstuk 3 uitgebreid worden besproken.



Figuur 1. Model voor onderwijskundig ontwerponderzoek, (Cremers et al., 2011)

2.1 FASE 1 STELLEN DIAGNOSE EN VASTSTELLEN ONDERZOEKSAGENDA

Binnen fase 1 hebben de volgende werkzaamheden plaatsgevonden:

Praktijkstroom

Twee sessies met consortiumpartners om de praktijkproblemen op dit thema te verduidelijken. Hierbij lag de focus op: onderwijsprobleem, ondersteuningsbehoefte, oplossingsrichtingen en de context waarbinnen deze worden uitgevoerd. Consortiumpartners zijn: Stichting Leerplanontwikkeling, docenten (bewegings)onderwijs, leerlingen uit het vmbo en schooldirecteuren.

Kennisstroom

- Literatuuronderzoek naar bestaande concepten en (onderzoeks)modellen op het gebied van didactiek voor het stimuleren van zelfregulatie (in bewegingsonderwijs en leefstijl).
- Literatuuronderzoek naar effectieve interventies (inhoud en didactiek) op het gebied van zelfregulatie.
- Sessie met onderwijsadviseur (SLO), hoogleraar (faculteit Onderwijskunde Rijksuniversiteit Groningen), lector (lectoraat Praktijkgerichte Sportwetenschappen, Hanzehogeschool) en directie van scholen om te komen tot definitieve implementeerbare onderzoeksagenda en onderzoeksvragen.

Resultaat van deze fase was: goed zicht op het praktijkprobleem, heldere onderzoeksvragen en duidelijke criteria en randvoorwaarden waar de interventie aan zou moeten voldoen. Beide zijn verwerkt in de subsidieaanvraag.

2.2 FASE 2: ANALYSE EN EXPLORATIE

Binnen fase 2 zijn de volgende activiteiten uitgevoerd:

- Het schrijven van een theoretisch kader (i.s.m. faculteit Onderwijskunde) dat de basis is voor het aanpassen van de bestaande interventie (vakinhoud en didactiek)
- Het vaststellen van initiële ontwerpprincipes voor het stimuleren van zelfregulatie (met betrekking tot inhoud en didactiek)

Resultaat van deze fase was een voorlopig theoretisch kader inclusief ontwerpprincipes: genaamd “Visie op docentvaardigheden voor zelfregulatie”. Dit kader is naar aanleiding van de eerste cyclus binnen Fase III bijgesteld, en is opnieuw aangepast na afloop van het totale onderzoek. Het definitieve Theoretisch kader is te vinden in **bijlage 1**.

2.3 FASE 3: ONTWERP, IMPLEMENTATIE EN EVALUATIE

Op basis van de criteria, randvoorwaarden en ontwerpprincipes werd, na toekenning van de definitieve subsidie, fase III ingegaan: hierin werd de oplossing voor het praktijkprobleem ontworpen, getest, geëvalueerd en bijgesteld. Dit is gedaan in drie cycli, met ieder een eigen werkpakket (figuur 2).



Figuur 2 Ontwikkelen ondersteuningsaanbod in drie cycli

Cyclus 1 vond plaats in de periode september-december 2018 en had als doel om een eerste prototype te ontwikkelen van het ondersteuningsaanbod. Op basis van de criteria, randvoorwaarden en ontwerpprincipes werd een eerste globale invulling geschetst voor de scholing en ondersteuning van docenten. Dit eerste prototype is voorgelegd aan een praktijkgroep en een expertgroep. Hieruit is een lijst van verbeterpunten opgesteld.

In cyclus 2 (december 2018-mei 2019) is op basis van de verbeterpunten uit cyclus 1 het eerste prototype uitgewerkt tot een versie die door vier docenten is getest. Onderdelen van dit prototype werden in een continu proces uitgewerkt in samenwerking met een expertgroep, een praktijkgroep en de trainer. Resultaat van deze cyclus was een volledig uitgewerkt aanbod.

In cyclus 3 (september 2019- februari 2020) is het uitgewerkte aanbod gedurende 16 weken door een groep docenten gevolgd en is in kaart gebracht of, hoe en waarom het aanbod effectief was in het ondersteunen van docenten om zelfregulatieve vaardigheden bij hun leerlingen te stimuleren. Onder meer aan de hand van vragenlijsten bij de leerlingen is in kaart gebracht of er veranderingen optrad in de didactische vaardigheden van hun docent op dit gebied.

De drie hierboven genoemde cycli zullen in het volgende hoofdstuk nader worden toegelicht.

3. CYCLUS 1: OP WEG NAAR PROTOTYPES

3.1 BETROKKENEN

Bij deze eerste cyclus waren de volgende mensen betrokken:

Praktijkgroep 1:

- Twee (vmbo-)docenten die eerder betrokken zijn geweest bij het thema zelfregulatie ontwikkelen in het bewegingsonderwijs
- Sportcoach Huis voor de Sport Groningen (provinciale uitvoeringsorganisatie Sport, betrokken bij het uitrollen van interventies op diverse scholen in de provincie Groningen)
- Twee 4^e-jaars ALO-studenten

Expertgroep:

- Lector Praktijkgerichte Sportwetenschap
- Hoogleraar Onderwijskunde Rijksuniversiteit Groningen
- Adviseur Stichting leerplanontwikkeling
- Senior-onderzoeker en Hogeschooldocent PABO Hanzehogeschool Groningen

Projectgroep uitvoering:

- Drie docentonderzoekers van het lectoraat Praktijkgerichte Sportwetenschap van het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool Groningen.

3.2 METHODE

Er vond een tweetal werksessies plaats aan de hand van de methodiek voor Design Thinking, waarbij de stappen Empathise, Define, Ideate en Prototype werden doorlopen.



Figuur 3 De vijf fasen van Design Thinking

In de eerste bijeenkomst werd vooral stilgestaan bij de fasen Empathise en Define. Deelnemers kregen in de Empathise fase de volgende vragen voorgelegd:

- Wat verstaan we onder zelfregulatie? Wat hoort er wel en niet bij?
- Wat moet een reguliere docent kunnen om met zelfregulatie aan de slag te gaan?
- Wat moet een docent LO kunnen?
- Waar loopt hij tegenaan?
- Wanneer treedt 'het' probleem op?
- Wat maakt dat het moeilijk oplosbaar is?
- Wat is er eerder gedaan om het probleem op te lossen?

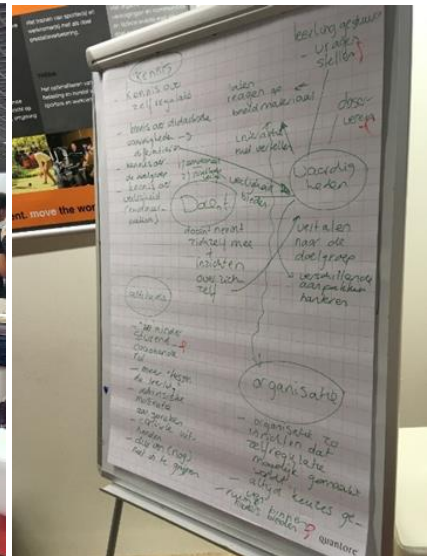
In een tweede stap (Define) werd bovenstaande geconcretiseerd aan de hand van twee opdrachten:

- Definieer in maximaal twee zinnen welk probleem je wilt oplossen
- Wat zijn de meest kritieke uitdagingen waar we voor staan?

3.3 RESULTATEN

Deze eerste bijeenkomst leverde een helderder beeld op van waar de betrokkenen in de praktijk tegen aan lopen. Een aantal onderwerpen dat meerdere keren terugkwamen:

- Docent: de docent neemt zichzelf mee, en de verschillende inzichten over zichzelf. Het is van belang dat hij zich hiervan bewust is, omdat dit (positief dan wel negatief) van invloed is op hoe hij met zelfregulatie aan de slag gaat.
- Kennis: Het stimuleren van zelfregulatie vraagt bij verschillende leerlingen steeds weer iets anders. Daarom is het van belang dat de docent kennis heeft over zijn doelgroep, over zelfregulatie, over hoe hij veiligheid (zowel fysiek als sociaal-emotioneel) kan blijven garanderen als hij met zelfregulatie aan de slag gaat.
- Vaardigheden: de docent moet diverse vaardigheden beheersen. Zo moet hij leerlingen goed kunnen observeren, de leerling soms sturen, dan weer laten en goed weten wat hij wanneer moet doen. Hij moet verschillende aanpakken afwisselend kunnen hanteren. Dit vraagt veel van een docent en er is grote behoefte om hier met anderen over te sparren, te reflecteren op eigen gedrag, op wat in een bepaalde situatie werkt en wat niet en diverse handelingsalternatieven te ontwikkelen.
- Attitude: de docent moeten zelf de meerwaarde zien (ervaren) van het stimuleren van zelfregulatie onder zijn leerlingen. Een minder sturende rol aannemen kan heel spannend zijn, meer coachend bezig zijn is niet iets wat iedereen vanzelfsprekend doet. Daarnaast merken docenten dat het van belang is om aan te sluiten bij de intrinsieke motivatie van leerlingen, maar ook dit is eenvoudiger gezegd dan gedaan, want hoe geef je dit vorm in een les, waarin je twintig leerlingen hebt?
- Organisatie/werkgever: de organisatie waarvoor de docent werkt moet open staan of al bezig zijn met werken aan zelfregulatie. Als een docent op een eilandje in de gymles als enige met dit onderwerp bezig is, wordt het heel lastig om leerlingen hier echt iets in bij te brengen. Docenten hebben behoefte aan handvatten waarmee ze op dit vlak ook iets bij hun werkgever of vaksectie voor elkaar kunnen krijgen.
- Organisatie van de les: het werken met zelfregulatie vraagt een andere lesopzet. Ook hier worstelen docenten soms mee. Wat zijn elementen die in een les waarin zelfregulatie centraal staat terug moeten komen, en hoe doe je dit dan?

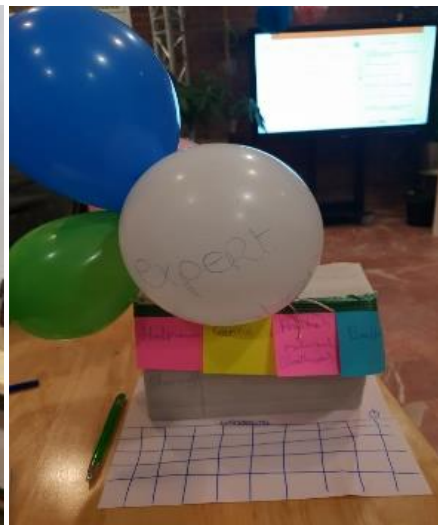
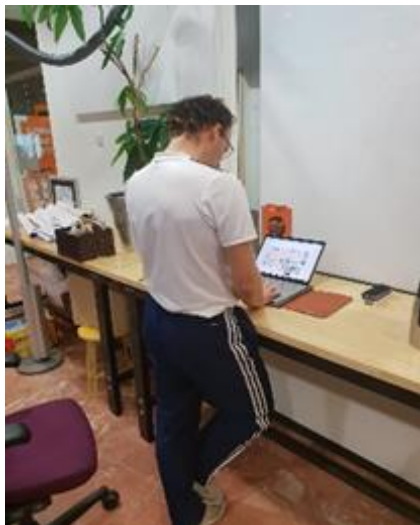
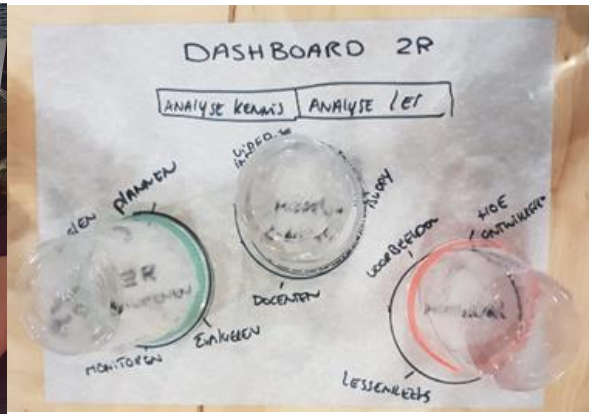


Opvallend was dat veel van de door de docenten genoemde zaken terugkomen in het “integrated professional development model for effective teaching” van Kuipers, Houtveen en Wubbels (2010)¹⁸, wat ook de basis vormt voor het theoretisch kader. Figuur 4 geeft de onderdelen van dit model weer.



Figuur 4 Geïntegreerd professioneel ontwikkelingsmodel voor effectief lesgeven (vertaalde en aangepaste versie van het model van Kuipers, Houtveen en Wubbels, 2010)

In de tweede bijeenkomst gingen docenten aan de slag met de Ideate fase. Hier draait het om ideeën. Aan de hand van een brainstormsessie werd een lijst van ideeën gevormd voor het ondersteuningsaanbod. Vervolgens bouwden deelnemer een prototype van hoe het ondersteuningsaanbod er volgens hen uit zou moeten zien.



Na afloop van deze bijeenkomst legden de betrokken docent-onderzoekers de ideeën die zijn opgehaald vanuit de design thinking sessies naast het theoretisch kader (figuur 5).



Figuur 5 Professionaliseringsmodel voor docenten met geclusterde ideeën voor in ondersteuningsaanbod.

In tabel 1 wordt weergegeven welke ontwerpprincipes (voortkomend uit het theoretisch kader) in de verschillende onderdelen van het professionaliseringsmodel een plek krijgen. Dit om te checken of alle ontwerpprincipes die van belang zijn voor het ontwikkelen van zelfregulatie ergens terugkomen.

Tabel 1 Ontwerpprincipes gekoppeld aan professionaliseringsmodel

Ontwerpprincipes ondersteuningsaanbod NRO	
Focus op doelen	
1.	Het creëren van een authentieke setting (algemeen)
2.	Toepassen van scaffolding (algemeen)
3.	Analyse van het startniveau (specifiek)
4.	Gecombineerde aanpak van cognitieve- metacognitieve- en motivationele leer strategieën
5.	Het doorlopen van een volledige zelfregulatiecyclus
Individuele coachingscyclus	
1.	Voorbespreken, lesobservatie nabespreken
Team coachingscyclus	
1.	Theorie, demonstratie van vaardigheden, oefenen in een veilige context en monitoren en evalueren
Randvoorwaarden/ condities	
a.	Afstemming op de doelgroep
b.	Klassenmanagement op orde
c.	Visie is gericht op het proces ipv resultaat
d.	Growth mindset/ intrinsieke motivatie in relatie tot zelfregulatie
e.	Tijd
f.	Urgentiebesef/visie
g.	Idealiter is een schoolbrede implementatie mogelijk

In tabel 2 wordt weergegeven welke prototypes er ontwikkeld gaan worden binnen het ondersteuningsaanbod. Dat zijn een workshop Visie op Zelfregulatie, een kenniscлип over zelfregulatie, diverse workshops, video-interactiebegeleiding en een format voor hoe een docent zelfregulatie in de lessen kan verwerken. Op basis van deze tabel is de tweede cyclus ingegaan, waar de prototypes zijn uitgewerkt.

Tabel 2 Onderdelen professionaliseringsmodel, prototypes en ontwerpprincipes

Niveau	Prototype	Ontwerpprincipes/ randvoorwaarden
Conditie	Workshop visie op Zelfregulatie	<ul style="list-style-type: none"> - Visie op ZR vanuit de vaksectie - Urgentiebesef
Centraal	Kennisclip Bijeenkomsten/workshops	<ul style="list-style-type: none"> - Geleidelijke overgang van docent-gestuurd naar leerling-gestuurd - Aandacht voor cognitie, meta-cognitie en motivatie - Authentieke leersituatie - Integratie van theorie en praktijk - Procesgerichte feedback - Analyse startniveau - Doorlopen volledige zelf regulatie cyclus - Aandacht voor theorie, vaardigheden, oefenen, monitoren en evalueren
Individueel	Video- interactie	<ul style="list-style-type: none"> - Creëren van een authentieke situatie - Integratie van theorie en praktijk - Procesgerichte feedback - Analyse van het startniveau - Aandacht voor bespreken, observatie, nabespreken en reflectie
Doel	Lesontwerp	<ul style="list-style-type: none"> - Geleidelijke aanpak van docent-gestuurd naar leerling-gestuurd - Integratie van theorie en praktijk - Procesgerichte feedback

4. CYCLUS 2: UITWERKEN, TESTEN EN EVALUEREN VAN PROTOTYPES

4.1 BETROKKENEN

In de tweede cyclus zijn de volgende mensen betrokken:

Praktijkgroep 2:

- Vier docenten die nog niet eerder met zelfregulatie hebben gewerkt.

Expertgroep:

- Lector Praktijkgerichte Sportwetenschap
- Hoogleraar Onderwijskunde Rijksuniversiteit Groningen
- Adviseur Stichting leerplanontwikkeling
- Senior-onderzoeker en Hogeschooldocent PABO Hanzehogeschool Groningen

Projectgroep uitvoering

- Drie docentonderzoekers van het lectoraat Praktijkgerichte Sportwetenschap van het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool Groningen.

4.2 METHODE & RESULTATEN

De verschillende prototypes van het ondersteuningsaanbod zijn uitgewerkt en op kleine schaal geïmplementeerd en uitgeprobeerd. Drie ontwikkelde workshops zijn letterlijk uitgeprobeerd door praktijkgroep 2 en na afloop van elke workshop is er uitgebreid geëvalueerd met praktijkgroep 1. Dit werd groepsgewijs gedaan door de verschillende onderdelen van de workshop bij langs te gaan (Hoe werkt dit onderdeel voor jullie? wat werkte goed? wat moet anders?) en individueel aan de hand van zogenoemde *one minute papers*: hierin werden deelnemers na afloop van elke workshop gevraagd om de 2/3 meest positieve dingen en de 2/3 minst positieve dingen te benoemen van de workshop). Een voorbeeld van een dergelijke evaluatie en de uitkomsten ervan zijn te vinden in **bijlage 2**.

De diverse andere prototypes (bv. het format lesontwerp voor zelfregulatie) waren veelal onderdeel van de workshops, en werden per workshop verder doorontwikkeld. Ook van het prototype “Kenniscлип” vond de ontwikkeling iteratief plaats: allereerst is een script geschreven, dat is voorgelegd aan docenten uit praktijkgroep 1 en, na aanpassingen, aan de expertgroep. De feedback is verwerkt. Vervolgens is de clip opgenomen en is het resultaat voorgelegd aan de praktijkgroep. De laatste feedback die hieruit voortkwam is verder verwerkt in de definitieve versie van de kenniscлип.

In juni 2019 vond een uitgebreide klankbordsessie plaats met de expertgroep en praktijkgroep 1. Hierin werd gedeeld hoe de diverse prototypes zijn ontwikkeld en welke feedback hierover werd opgehaald. In deze sessie werd de expertgroep gevraagd om de inhoud van het ondersteuningsaanbod te leggen naast het ontwikkelde theoretisch kader. De notulen van deze sessie zijn te vinden in **bijlage 3**.

Op basis van cyclus 2 en de klankbordsessie ziet het volledige ondersteuningsaanbod er globaal als volgt uit (zie tabel 3):

Tabel 3 Globaal overzicht van het ondersteuningsaanbod

Inhoud	Tijd
Week 1: Bijeenkomst 1 – lesontwerp voor zelfregulatie	3 uur
Individueel coachingsgesprek	30 min
Week 5: Bijeenkomst 2 – Begeleiding van zelfregulatie	3 uur
Beeld-intervisie 1 lesontwerp	2 uur
Week 9: Bijeenkomst 3 – Begeleiding van zelfregulatie: scaffolding	3 uur
Beeld-intervisie 3 (eigen invulling) (max 3 pers)	2 uur
Week 13: Bijeenkomst 4 – Visie op zelfregulatie	3 uur

De bijeenkomsten worden afgewisseld met huiswerkopdrachten die de deelnemers in de tijd tussen twee centrale scholingsbijeenkomsten uitvoeren. De totale studiebelasting komt hiermee op ongeveer 40 uren.

5. CYCLUS 3: EVALUATIE ONDERSTEUNINGSAANBOD

5.1 DOELGROEP

Het ondersteuningsaanbod is getest onder 12 deelnemers, waarvan 11 docenten en 1 sporttrainer, die werkt met talentvolle voetballers. Omdat het aanbod voor de doelgroep trainers ook interessant is, is besloten hem ook deel te laten nemen. De experimentele groep bestaat uit twee docenten, een man en een vrouw, eveneens lesgevend op een vmbo school.

	Geslacht	Schooltype	Doelgroep waar ondersteuningsaanbod bij is toegepast	Leerjaar	LO of ook andere lessen	Opmerking
Experimentele groep						
1	Man	-	Jongens O13	-	Voetbaltrainer	
2	Man	Vmbo/havo/vwo	Vmbo	Jaar 1	LO	
3	Vrouw	Vmbo/havo/vwo	Vmbo-KB	Jaar 2	LO	
4	Man	Vmbo/havo/vwo	Vmbo-BB	Jaar 1	LO	
5	Man	Vmbo/havo/vwo	Havo	Jaar 2	LO	
6	Man	Vmbo schakelschool	Vmbo	Jaar 2	LO+ Wiskunde	
7	Vrouw	Vmbo schakelschool	Vmbo	Jaar 2	LO	
8	Vrouw	Vmbo/havo/vwo	Vwo	Jaar 1	LO + Wiskunde	
9	Man	Vmbo/havo/vwo	Havo	Jaar 1	LO + Wiskunde	
10	Man	Vmbo/havo/vwo	Vmbo-KB	Jaar 1	LO	
11	Vrouw	Vmbo/havo/vwo	Vwo	Jaar 1	LO + Wiskunde	Uitgevallen-geen 1-meting
12	Vrouw	Vmbo/havo/vwo	Vmbo-GL	Jaar 1	LO	Uitgevallen-geen 1-meting
Controlegroep						
1	Vrouw	Vmbo/havo/vwo	Vmbo	Jaar 1	LO+ Wiskunde	
2	Man	Vmbo/havo/vwo	Vmbo	Jaar 1	LO	

5.2 METHODE

In de evaluatie staat centraal *Hoe* en *Waarom* het ondersteuningsaanbod effectief is om docentvaardigheden gericht op zelfregulatie te ondersteunen. Hiervoor is de *meervoudige gevalsstudie* als onderzoeksmethode aangehouden. Met een mixed methods design is informatie verzameld om de resultaten te interpreteren.

Pedagogical Practices Inventory

De docentvaardigheden zijn voorafgaand aan en direct na afloop van het ondersteuningsaanbod in kaart gebracht met behulp van de Pedagogical Practices Inventory (van Beek et al. 2014). Deze schaal brengt de docentvaardigheden in kaart met behulp van leerlingpercepties. Vanuit constructivistisch oogpunt is het namelijk de perceptie van de leerling die effect van instructies op het leren bepaalt. De interne betrouwbaarheid van de PPI is goed, evenals de validiteit^{13, 20}.

De Pedagogical Practices Inventory bestaat uit vijf schalen, waarbij de regulatie in toenemende mate bij de leerling komt te liggen. In Tabel 4 zijn de verschillende schalen weergegeven. Elke schaal bestaat uit een aantal stellingen over het handelen van de docent. Leerlingen geven per stelling op een vijfpuntsschaal (1-bijna nooit- 5-zeer vaak) aan hoe vaak de betreffende docent handelt volgens de stelling. De verwachting was dat de docenten na afloop van de interventie meer gebruik maken van de verschillende schalen, dus op alle schalen hoger zouden scoren. Dit omdat docenten, zoals uit eerder onderzoek in reguliere lessen is gebleken, niet zozeer de ene of de andere regulatie-activiteit inzetten, maar meerdere regulatie-activiteiten combineren. Dit betekent dat het stimuleren van zelfregulerend leren niet een kwestie is van overgaan naar een andere vorm van regulatie-activiteiten, maar dat zowel docenten als leerlingen kunnen profiteren van uitbreiding van het handelingsrepertoire van docenten, waarbij docenten vaardig worden in het uitvoeren van de verschillende regulatie-activiteiten (van Beek et al., 2014).

Omdat de PPI gericht is op reguliere lessen, is een aantal aanpassingen gemaakt om de PPI toepasbaar te maken voor de gymlessen. Twee docent-onderzoekers van het Instituut voor Sportstudies (waarvan één gymdocent) controleerden of de aanpassingen valide waren voor de activiteiten in de gymles. De ontwikkelaars van de oorspronkelijke PPI (hoogleraar Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen en een docent-onderzoeker van Aeres Hogeschool) controleerden of de aangepaste vragen nog steeds valide en betrouwbaar waren voor het meten van de betreffende regulatie-activiteit. De oorspronkelijke en aangepaste versie van de PPI zijn te vinden in **bijlage 4** en **bijlage 5**. Om de vraag te kunnen beantwoorden of docenten behalve in de gymles, ook in andere lessen regulatie-activiteiten op een andere manier uitvoeren, is bij twee docenten, die naast de gymlessen ook wiskundelessen gaven, de vragenlijst óók voor de wiskundeles ingevuld.

Tabel 4 Schalen Pedagogical Practices Inventory

Schaal	Uitleg	Voorbeeld
1. De docentgestuurde docent		<i>Deze docent vertelt ons hoe we de activiteit moeten uitvoeren</i>
2. De op actieve inhoudsverwerking gerichte docent		<i>Deze docent kijkt samen met ons of we de betekenis van woorden nog weten die we eerder hebben geleerd</i>
3. De ondersteunende docent	Gericht op het aanleren van leerstrategieën; cognitief en motivationeel	<i>Bij nieuwe lesstof vraagt deze docent ons wat we al weten over het onderwerp</i>
4. De regulatiegerichte docent	Stimuleren van de leerstrategie; meer overlaten aan de leerling, tevens affectie	<i>Deze docent vraagt ons hoe we zelf denken een opdracht op een goede manier aan te pakken</i>
5. De zelfstandige leerling stimulerende docent	Docent is 'facilitator'	<i>Bij deze docent denken we als leerlingen zelf na over de bedoeling van een opdracht</i>

Interviews docenten en trainer

Na afloop van het ondersteuningsaanbod zijn semigestructureerde interviews gehouden met de volgende doelgroepen:

- Docenten die het ondersteuningsaanbod hebben gevolgd (n=10)
- De trainer die het ondersteuningsaanbod gegeven heeft (n=1)

In deze interviews kwamen de volgend onderwerpen aan bod:

- Aan welke onderdelen van het ondersteuningsaanbod de docent heeft deelgenomen;
- De ervaren opbrengsten en effecten: algemeen, in verhouding tot verwachtingen vooraf en specifiek de ervaren effecten op kennis over zelfregulatie, vaardigheid in het ontwerpen van zelfregulatiegerichte lessen, het op maat kunnen begeleiden van leerlingen (scaffolding);
- Evaluatie van de verschillende onderdelen van het ondersteuningsaanbod (de vier workshops, het individuele coachingsgesprek en de intervisiebijeenkomsten);
- Succes- en faalfactoren van het aanbod.

Focusgroepgesprekken leerlingen

Om zicht te krijgen op welke effecten de leerlingen hebben ervaren van het ondersteuningsaanbod dat hun docenten hebben gevolgd, hebben op vijf scholen focusgroepgesprekken met steeds vijf leerlingen plaatsgevonden. Hierin kwamen de volgend onderwerpen aan bod:

- Ervaren veranderingen in het gedrag van de docent in het algemeen;
- Ervaren veranderingen in de lesopzet;
- Ervaren veranderingen in de begeleiding van de docent en de focus op het stellen van doelen en werken daaraan.

Informed consent

Voorafgaand aan het onderzoek is schriftelijk toestemming verkregen van ouders van leerlingen van deelnemende docenten voor het invullen van de vragenlijst over docentgedrag. Daarnaast is (op scholen waar dit niet centraal geregeld was) toestemming verkregen voor het maken van filmopnames in het kader van professionalisering van docenten.

5.3 DATAVERWERKING

De data van de PPI vragenlijst zijn anoniem afgenomen en verwerkt in het statistische verwerkingspakket SPSS 25. Voor de verschillende PPI schalen zijn scores berekend per docent en over de experimentele en controlegroep. Dit is gedaan voor zowel de voor- als voor de nameting. Omdat de data niet normaal verdeeld zijn, is met behulp van een Mann-Whitney test gekeken of er sprake was van significante verschillen op één van de subschalen. Ook is gekeken of die verschillen ook zichtbaar waren voor de wiskundelessen.

De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Per onderwerp zijn de antwoorden van de verschillende docenten of leerlingen geordend en beschrijvend geanalyseerd.

5.4 RESULTATEN

Aanwezigheid docenten scholingsaanbod

Om goed te kunnen verklaren waarom bepaalde effecten optreden is van alle deelnemende docenten in kaart gebracht welke onderdelen van het scholingsaanbod zij gevolgd hebben (tabel 5).

Tabel 5 Aanwezigheid deelnemers bij verschillende onderdelen van het programma

	Workshop 1	Workshop 2	Workshop 3	Workshop 4	Individuele coachsessie (coach)	Groeps intervisie 1 (coach)	Groepsinterview 2 (coach)
AH	V	V	V	V	V (3)	V (3)	X
FA	V	V	V	X	V (3)	X	V (3)
GK	V	V	V	V	V (3)	V (3)	V (3)
AN*	V	V	X	X	V (2)	X	X
DV	V	V	X	V	V (2)	X	X
MK	V	V	V	X	V (1)	X	X
SC	V	V	X	V	V (1)	V (1)	V (1)
JG	V	V	V	V (2 ^e helft)	V (1)	V (1)	X
KW**	V	V	V	X	V (1)	X	X
JS***	V	X	X	X	X	X	X
GH***	V	X	X	X	X	X	X
HP****	X	V	V	V	V (2)	X	X

* Na bijeenkomst 2 tijdelijk uitgevallen uit onderwijs (op tijd terug voor 2-meting)

** Door omstandigheden geen 1-meting

*** Na eerste bijeenkomst langdurig uitgevallen door ziekte- niet teruggekeerd

**** Voorafgaand aan eerste bijeenkomst operatie blessure+operatie, gestart vanaf workshop 2, geen 0-meting en 1-meting

Resultaten Vragenlijst PPI Vragenlijst

Van de 12 docenten uit de controlegroep zijn er twee langdurig uitgevallen uit het onderwijs, waardoor hiervan geen 1-meting beschikbaar is. Deze twee docenten zijn derhalve buiten het onderzoek gelaten. Eén docent moest voor aanvang van het aanbod plotseling geopereerd worden. Hierdoor was geen 0-meting mogelijk en kon hij vanaf de tweede workshop pas aanwezig zijn.

Tabel 6 Scores op docentgedrag, voor- en nameting

Docent	Aantal leerlingen dat vragenlijst invulde		Schaal 1: De docentgestuurde docent		Schaal 2: De op actieve inhoudsverwerking gerichte docent		Schaal 3: De ondersteunende docent		Schaal 4: De regulatiegerichte docent		Schaal 5: De zelfstandige leerling stimulerende docent	
	0-meting	1-meting	0-meting	1-meting	0-meting	1-meting	0-meting	1-meting	0-meting	1-meting	0-meting	1-meting
Experimentele groep												
1	24	26	2,99	3,24	2,74	2,90	2,72	3,13	2,82	3,00	2,36	2,83
2	12	10	3,60	3,90	3,56	3,72	3,82	3,78	3,81	3,80	3,46	3,70
3	26	19	3,37	3,66	3,07	3,58	3,32	3,57	3,15	3,60	2,80	3,35
4*	15	11	2,68	3,17	2,63	2,75	2,68	2,76	2,74	2,82	2,60	2,77
5	12	12	3,27	3,44	3,22	3,55	3,73	3,75	3,64	3,62	3,03	3,31
6	29	26	3,45	3,21	3,44	3,21	3,30	3,21	3,31	3,24	3,00	3,20
7	16	25	2,99	3,32	2,56	2,47	2,89	3,68	3,08	3,56	2,51	3,45
8	14	13	4,22	3,85	4,17	4,04	4,34	4,14	4,21	4,18	3,88	3,92
9**	26		3,47		3,12		3,26		3,20		3,83	
10***	29	-	3,41		3,20		3,38		3,37		2,89	
11***	24	-	3,40		3,21		3,32		3,39		2,88	
12****												
Controlegroep												
FD 1	24	18	3,44	4,02	3,39	3,92	3,51	3,92	3,53	3,87	2,92	3,52
JH 2	23	24	3,47	3,33	3,11	3,21	3,17	3,06	3,21	3,14	3,13	2,92

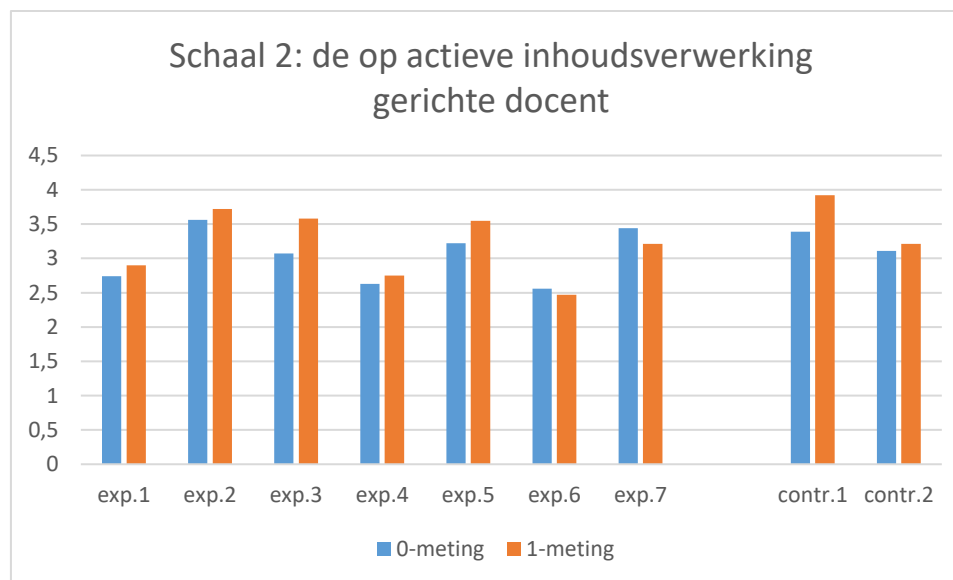
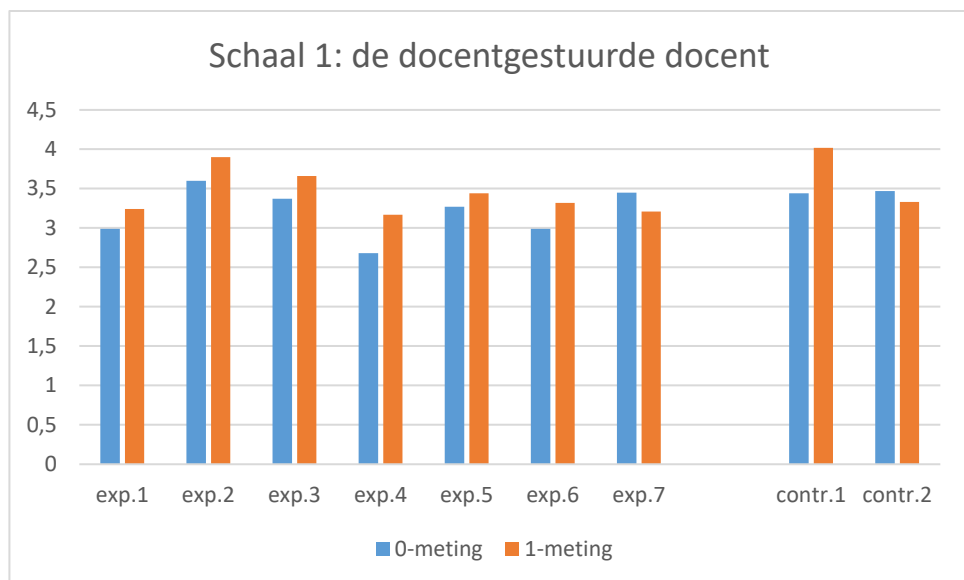
* Na bijeenkomst 2 tijdelijk uitgevallen uit onderwijs (op tijd terug voor 2-meting)

** Door omstandigheden geen 1-meting

*** Na eerste bijeenkomst langdurig uitgevallen door ziekte- niet teruggekeerd

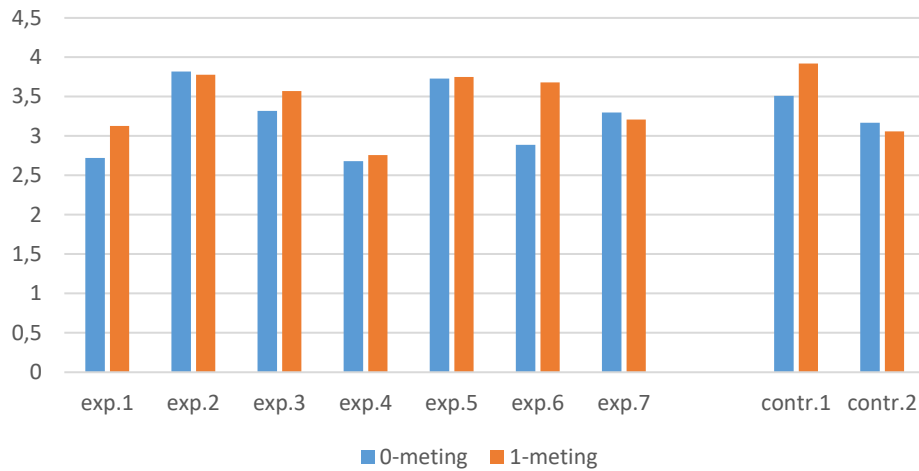
**** Voorafgaand aan eerste bijeenkomst operatie blessure+operatie, gestart vanaf workshop 2, geen 0-meting en 1-meting

In tabel 6 zijn steeds per schaal de scores van de docenten te zien uit de experimentele en controlegroep, op de voormeting en de nameting weergegeven. Ook is aangegeven op hoeveel leerlingen de scores zijn gebaseerd ('aantal leerlingen dat de vragenlijst invulde, respectievelijk voor de 0-meting en de 1-meting). In de hieronder volgende figuren is deze informatie grafisch weergegeven voor alle docenten waarvan een 0-meting en 1-meting is ingevuld. Docent 8 is de voetbaltrainer, zijn resultaten zijn niet meegenomen in deze figuren.

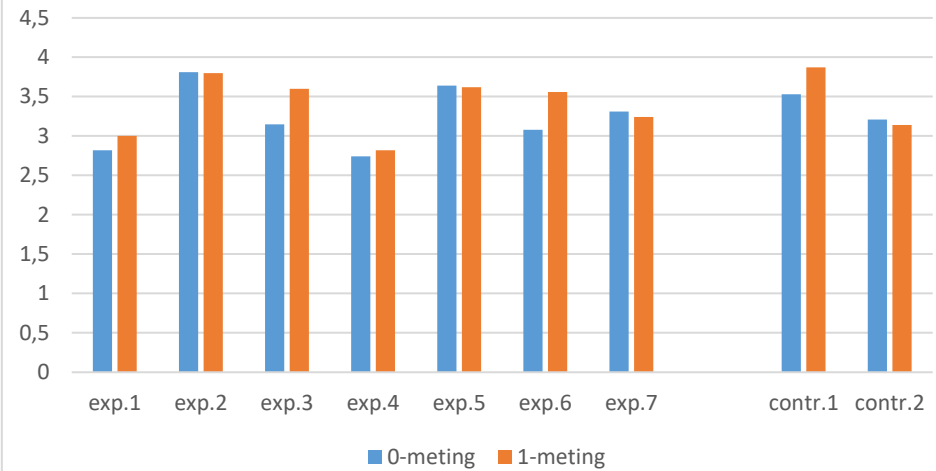


Voor alle vijf de schalen geldt dat de meeste docenten uit de experimentele groep na afloop van het ondersteuningsprogramma iets hoger scoren dan voorafgaand daaraan. Voor schaal 1 en 3 is dat voor zes van de zeven docenten uit de experimentele groep het geval, en voor schaal 5 voor alle docenten. Docent 7 uit de experimentele groep scoort, met uitzondering van schaal 5 (de zelfstandige leerling stimulerende docent) juist *lager* in de 1-meting dan in de 0-meting. Van de docenten uit de controlegroep scoort docent 1 in de 1-meting consequent hoger dan in de 0-meting. Voor docent 2 uit de controlegroep is dat niet het geval, deze docent scoort op vier van de vijf schalen in de 1-meting lager dan in de 0-meting.

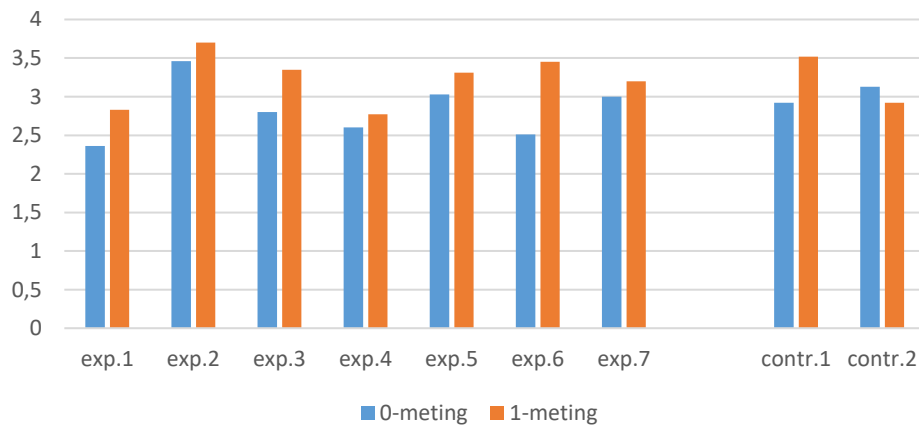
Schaal 3: de ondersteunende docent



Schaal 4: de regulatiegerichte docent



Schaal 5: de zelfstandige leerling stimulerende docent



Om nog beter zicht te krijgen op de scores in de 0-meting en de 1-meting zijn per schaal de verschillcores berekend (het gemiddelde verschil berekend over alle docenten tussen de 0-meting en de 1-meting). Op alle schalen zijn zowel de experimentele groep als de controlegroep gemiddeld genomen vooruitgegaan. De grootste vooruitgang is te zien in de experimentele groep, voor schaal 5: de zelfstandige leerling stimulerende docent.

Tabel 7 verschillcores (1-meting versus 0-meting) voor de vijf schalen van de PPI

	Experimentele groep	Controlegroep
Schaal 1 (de docentgestuurde docent)	0,23	0,22
Schaal 2 (de op actieve inhoudsverwerking gerichte docent)	0,14	0,32
Schaal 3 (de ondersteunende docent)	0,20	0,15
Schaal 4 (de regulatiegerichte docent)	0,16	0,14
Schaal 5 (de zelfstandige leerling stimulerende docent)	0,41	0,19

Om te zien of er sprake is van een significant verschil tussen de scores op de 0-meting is (vanwege de kleine groep en niet normaal verdeelde data) gebruik gemaakt van een Wilcoxon-signed rank test. De score op schaal 5 in de 1-meting (Mdn=3,31) was significant hoger dan in de 0-meting (Mdn=2,93), $W=36.00$, $z=7.141$, $r=.012$. Voor de andere schalen werd geen significant verschil gevonden.

Omdat we tevens benieuwd waren of docenten ook in andere vakken verschillende regulatie-activiteiten meer gingen toepassen, hebben we voor twee docenten de PPI ook afgenomen voor de les wiskunde. Doordat één van beide docenten langdurig ziek uitviel, kunnen we helaas van maar één docent de resultaten weergeven (tabel 8)

Tabel 8 Ontwikkeling van de PPI-scores voor de gymlessen en wiskundelessen, voor docent 1

	PPI gymles 0-meting	PPI gymles 1-meting	PPI wiskunde 0-meting	PPI wiskunde 1-meting
Schaal 1 (de docentgestuurde docent)	3,45	3,26	3,62	3,13
Schaal 2 (de op actieve inhoudsverwerking gerichte docent)	3,44	3,24	3,39	3,02
Schaal 3 (de ondersteunende docent)	3,30	3,22	3,61	3,26
Schaal 4 (de regulatiegerichte docent)	3,31	3,24	3,64	3,09
Schaal 5 (de zelfstandige leerling stimulerende docent)	3,00	3,21	3,26	3,09

Docent 1 scoort op de meeste schalen na afloop van het ondersteuningsaanbod lager dan voorafgaand aan het ondersteuningsaanbod. Uitzondering is de score op schaal 5 (de zelfstandige leerling stimulerende docent) voor de gymlessen. Hierop scoort zij na afloop hoger.

Resultaten interviews deelnemers

Met 10 deelnemers en met de trainer die het ondersteuningsaanbod verzorgde, zijn na afloop interviews gehouden. De resultaten van deze interviews worden hier weergegeven.

Algemene ervaringen ondersteuningsaanbod

Alle ondervraagde deelnemers (N=10) hebben het scholingsaanbod als nuttig ervaren. De deelnemers kijken nu op een andere manier naar hun lessen. Zo zegt één docent: *‘ik was vrij sturend van mezelf en dit heeft geholpen om er op een andere manier tegenaan te kijken en een andere insteek in de lessen te gebruiken’*. Deelnemers geven aan handvatten gekregen te hebben om hun lessen meer zelfregulerend in te richten. Door vijf deelnemers werd expliciet benoemd dat de periode waarin het scholingsaanbod werd aangeboden (4 maanden) te kort was. Er zat weinig tijd om tussen de bijeenkomsten echt dingen uit te proberen en met anderen te sparren.

Het aanbod werd verder als vrij ervaren. Sommigen vonden dat positief: *‘we kregen de ruimte. Ik vond het wel fijn dat ik daarmee in mijn eigen praktijk wat kan zoeken zeg maar’*. Een andere deelnemer gaf aan dat er voldoende werd aangereikt in de cursus maar dat je wel de motivatie en tijd moet vinden om er zelf mee aan de slag te gaan: *‘Je krijgt veel vrijheid om het vervolgens zelf in te richten op je eigen werkplek. Normaal is die vrijheid fijn, maar ik heb er nu vrij weinig mee gedaan. Voor mij zouden checks kunnen helpen, dat je wel echt iets moet inleveren bijvoorbeeld’*.

De trainer heeft het volgende ervaren: *‘Het uiteindelijke effect/leerresultaat dat ik hier tastbaar gezien heb, van de docenten die systematisch bij de bijeenkomsten zijn geweest, dat was wel iets meer dan ik verwacht had. Veel deelnemers zijn echt wel beter geworden in het aanbieden van zelfregulatieve lessen. Het oversteeg mijn eigen verwachtingen wat’*.

Opgedane kennis over (het stimuleren van) zelfregulatie in de les LO

Alle deelnemers geven aan dat er voldoende kennis is aangeboden in de scholing. De afwisseling tussen praktijk en theorie werd gewaardeerd. De praktische voorbeelden van de trainer, de gastsprekers en de deelnemers zelf hebben geholpen bij het bewustwordingsproces. De aangeboden theorie was qua inhoud voldoende: *‘de theoretische achtergrond die aan bod kwam, dat vond ik heel prettig. Dat heb ik nog wel 2 a 3 keer moeten herhalen, hoe zat het ook alweer? Dat heeft me meer inzicht gegeven’*.

De trainer denkt dat de deelnemers de zelfregulatieve vaardigheden kunnen onderscheiden en goed kunnen bedenken/benoemen waar een goede les of lessenreeks uit zou moeten bestaan. Ook denkt hij dat er een attitudeverandering is ontstaan bij de deelnemers: het besef dat het lesgeven ook op een andere manier kan. Wel denkt hij dat de deelnemers nog onvoldoende grip op scaffolding hebben.

Didactische vaardigheden

Alle deelnemers zijn aan het denken gezet door de cursus, maar het didactisch ook volledig in de vingers hebben is nog niet bereikt. Drie docenten hebben de input nog te weinig toegepast om echt iets te kunnen zeggen over hun vooruitgang. Zes anderen hebben vooral geoefend met het stellen van vragen, dat gaat nog niet automatisch: *‘Het gaat nog niet elke keer bij mij, het is iets waar ik nog wel echt tijdens de les bij stil moet staan. Dat is natuurlijk gewoon een proces, dat vraagt tijd’*.

De trainer heeft het idee dat de deelnemers wel bewuster vragenderwijs kunnen lesgeven, maar hij weet niet of ze dat ook al gevarieerd/ gedifferentieerd kunnen. Hij zegt hierover: *‘Volgens mij is dat nog redelijk van ‘ik kies een type vraag, een vaardigheid en daar richt ik mij op’*. Het moet mogelijk nog meer eigen gemaakt worden en hangt af van de mate waarin er geoefend is in de eigen praktijk. Een deelnemer moet wel ruimte ervaren in zijn eigen lessen of trainingen om te experimenteren met de inhoud.

Ontwikkelen zelfregulatieve lessen

Alle deelnemers hebben stappen gezet in het ontwikkelen van lessen met meer aandacht voor zelfregulatie. Veelal doen ze dat door leerlingen doelen te laten stellen en verschillende niveaus aan te bieden. De helft van de ondervraagde docenten is hierin nog wel echt zoekende, soms vinden ze dit bij individuele sporten makkelijker dan bij spelsporten. Eén docent geeft aan differentiëren al wel meer te doen, maar nu nog meer aandacht te willen voor het stellen van doelen en het echt aanbieden van keuzes aan leerlingen. Docenten benoemen de zoektocht naar hun rol: *'ik wil zoeken naar welke regie ik houd en wat ik los kan laten'*. De andere helft zegt nu wel in staat te zijn om een les gericht op zelfregulatie te maken. De aangereikte formulieren waren handig: *'Ik vond het een hele fijne houvast. Je doorloopt de stappen echt, je kiest een onderwerp, wat zou je bij dat onderwerp gaan doen, welke vragen zou je kunnen stellen, welke niveaus zijn er, wat hoort bij je niveau, hoe ga je dat aanbieden'*.

Volgens de trainer lukt het de deelnemers om een goede lesopzet te maken geschikt voor zelfregulatie. Dit werd zichtbaar in wat ze meenamen in de bijeenkomsten: verschillende niveaus, een helder doel, hun toelichting. Het besef dat het niet gaat om het resultaat van een oefening, maar om het efficiënter doorlopen van het leerproces, is volgens de trainer mogelijk wel iets dat snel weer vervaagt. Hij vermoedt dat over een tijdje de deelnemers nog wel een gedifferentieerd aanbod hanteert, maar dat het begeleiden op zelfregulatie wat weg is gezakt. Het doorleven van deze manier van lesgeven heeft tijd nodig. Op het moment dat een vaksectie met elkaar in overleg blijft, denkt hij dat de kan groter is dat het beklijft.

Begeleiding van leerlingen: in hoeverre het idee dat je het niveau van leerlingen beter in kan schatten

Vijf docenten vinden het nog wel lastig om leerlingen zelf tot een realistisch beeld van hun eigen sportniveau te laten komen. Eén docent zegt dat ze snel terugvalt in de bekende rol van tips geven of zelf het niveau voor ze invullen. Drie docenten vinden dat het ook afhangt van de doelgroep: eerstejaars klassen zijn hierin lastiger te begeleiden omdat docenten zelf veelal nog geen goed beeld hadden van hun niveau. Er zijn ook docenten die geen moeite ervaren bij het begeleiden van leerlingen bij het juist inschatten van hun niveau: *'je moet ervoor zorgen dat je heel veel duidelijke kaders hebt wanneer iets in een bepaald niveau valt en daar dan gewoon mee beginnen en dan kijken, met elkaar in gesprek gaan, waar zou je dan zelf staan en waar zou je graag heen willen. Ik denk dat dat wel makkelijk te pijlen is'*. Alle docenten hebben 'het niveau' bij deze vraag geïnterpreteerd als het niveau van de sportvaardigheden van hun leerlingen.

De trainer is vooral ingegaan op de mate waarin hij denkt dat de deelnemers in staat zijn om het niveau van zelfregulatie van hun leerlingen goed in te kunnen schatten. Hij denkt dat de deelnemers redelijkerwijs kunnen inschatten hoe goed de leerlingen zijn in het stellen van doelen, plannen en reflecteren, maar dat ze dat ook al wel konden zonder de training. Hij denkt dat ze het door de inhoud uit de cursus beter kunnen duiden. Hij heeft in de intervisie een poster gebruikt rondom het observeren van zelfregulatief gedrag, die daar goed werkte. Deze kan voor het vervolg ook in de workshops als kapstok meegenomen worden.

Hulpstrategieën inzetten

Geen enkele docent geeft aan het inzetten van hulpstrategieën al volledig te beheersen, dit heeft meer oefening nodig, wat bij een deel van de docenten nog niet is gelukt. De rest heeft wel dingen uitgetoetst rondom bijvoorbeeld vragen stellen, maar vindt het best een switch is ten opzichte van wat ze gewend zijn.

Het scaffolden is volgens de trainer wel geland, met name door de oefening met het jongleren in workshop 3. Dit was een praktische vertaling van de theorie waarbij de deelnemers konden ervaren en oefenen met scaffolden. Hij denkt dat het model van scaffolding niet per se blijft hangen, maar dat ze op een later moment nog wel het vragenderwijs lesgeven benoemen.

Inzetten van motivationele-, cognitieve- en metacognitieve leerstrategieën?

Dit bleek een lastige vraag waar meerdere deelnemers geen duidelijk antwoord op konden geven. Het merendeel van de docenten geeft aan aandacht te hebben voor motivatie van de leerlingen, en meer geleerd hebben over de meta-cognitieve strategieën.

De trainer vermoedde dat deze verdieping in de cursus nog niet helemaal bereikt is. Voor veel docenten was dit veel, volledig nieuwe informatie. Ze begripen het mogelijk wel, maar het daadwerkelijk kunnen doen, kunnen plannen, ontwerpen en uitvoeren is voor een aantal nog een brug te ver.

Vaardigheden binnen andere vakken?

Twee deelnemers verzorgden naast de lessen bewegingsonderwijs ook wiskunde op hun school. Twee van hen gaven aan dat ze strategieën van zelfregulatie eigenlijk meer toepassen bij wiskunde. Bij gym zijn ze sneller geneigd om het goede antwoord/voorbeeld te geven. Echter is dat niet iets wat door deze cursus is ontstaan, beiden deden dat eigenlijk al. Een docent geeft aan: *‘Ik heb er wel over nagedacht, maar niets uitgevoerd bij wiskunde. Ik had dit wel gehoopt, maar de cursus is erg gericht op de gymles er zitten ook allemaal gymdocenten bij’*. De derde docent geeft aan er niet echt mee bezig te zijn geweest.

Hoe hebben de leerlingen volgens de docenten de lessen ervaren?

Zes docenten denken dat de leerlingen nog niet veel verandering hebben gemerkt in hun lessen. Als verklaring hiervoor benoemen ze dat de periode nog te kort is en dat bepaalde stappen meer impliciet terugkomen. Twee docenten zijn erg positief en hebben het idee dat leerlingen meer taakgericht zijn in hun les: *‘ze zijn taakgericht bezig, gemotiveerd want ze willen winnen en iedereen kan ook winnen want je bent op je eigen niveau bezig’*. Twee docenten geven aan dat nog niet alle leerlingen altijd enthousiast zijn over hun lessen. Zo ervoer een docent weerstand bij het invullen van een door hem ingezet leerlingboekje. Beide docenten geven aan dat de leerlingen over het algemeen gewoon lekker willen bewegen.

Ervaringen workshop 1

Alle deelnemers waren positief over de eerste bijeenkomst. De opbouw en de variatie werden als sterke punten benoemd, evenals het zelf ervaren van zelfregulatie aan de hand van freerunning in de praktijkzaal. De aangeboden theorie en de Kahoot quiz werd ook als positief benoemd. Evenals het enthousiasme en de passie van de trainer.

In de eerste bijeenkomst werd gewerkt met een startanalyse van eigen lesgeefgedrag. Hierover zijn de meningen verdeeld: het is een goed instrument om in te vullen, maar voor sommigen nog lastig. Mogelijk is het handiger om dit na de eerste bijeenkomst in te vullen, en wat meer voorkennis. Een aantal deelnemers vond het wel goed om de stand van zaken met het instrument te zien, al kwam dit veelal overeen met het beeld dat ze al hadden van zichzelf. Wel is het positief dat in de laatste bijeenkomst dit instrument opnieuw wordt ingevuld en de ontwikkeling zichtbaar wordt.

Het aangereikte lesformat werd door de deelnemers als prettig ervaren: *“Ja dat was goed, dat geeft je wat structuur en dat dwong je ook tot zelfregulatie gedachtes over keuzes en niveaus”*. Een paar deelnemers heeft gebruikt het formulier nu ook nog, anderen hebben het meer ingezet als voorbeeld en hun eigen lesvoorbereiding op basis daarvan gemaakt. Het werd in het algemeen als goede tool van de cursus ervaren.

De trainer geeft aan dat het eerst ervaren in de zaal positief uitpakte. Voor een aantal is dit wellicht nog wat spannend, waardoor er nog weinig reactie kwam. De volgende keer kan het sterk zijn om niet alleen freerunning, maar ook andere onderdelen uit te zetten. Tijdens het ontwerpen van de les merkte de trainer dat de deelnemers moeite hadden om hun creativiteit in hun lesontwerp te gebruiken. Iets meer voorbeelden aandrazen kan dan helpen. De startanalyse vond hij zinvol, maar hij merkte ook dat de deelnemers dat nog wat spannend vonden om het te delen. Echter geeft hij aan dat het wel een essentieel onderdeel is om zelf de regulatiecyclus te doorlopen. Daarnaast moet het cirkeltje afgemaakt worden en is het goed om dit aan het einde ook weer te laten invullen.

Ervaringen workshop 2

De meerderheid van de deelnemers geeft aan dat ze het met elkaar uitwisselen van lessen van meerwaarde was: *‘Iedereen doet het op zijn eigen manier en dat geeft veel ideeën’*. Wel was het volgens een aantal jammer dat lang niet iedereen materiaal bij zich had om te delen. Drie deelnemers van dezelfde school vonden het ook prettig om te sparren met andere deelnemers om zo nieuwe inspiratie op te doen. De

gast spreker in deze bijeenkomst werd door iedereen inspirerend gevonden. Dit verhaal ging over voetbal, maar het merendeel kon de link met hun eigen praktijk goed leggen. Vier docenten geven aan dat ze de theorie rondom scaffolding erg interessant vonden, maar ook nog ingewikkeld. Door de herhaling in bijeenkomst 3 kon dit uiteindelijk beter landen. Het merendeel vond de afwisseling van praktijk en theorie prettig. Met name het starten met de praktijk en daarna koppelen aan de theorie werkte goed. Een enkeling merkte op dat het theoretische deel dat nu aan het einde van de bijeenkomst zat (waarbij het energieniveau lager lag), mogelijk naar een eerder moment in de bijeenkomst kan worden verschoven.

De trainer zegt hierover het volgende: *‘qua gevoel was dat niet de beste bijeenkomst. Die had niet het beste leerresultaat, maar misschien was die wel van waarde voor het landen van de informatie in bijeenkomst 3. Ze wisten het niet allemaal meer op dat moment en dan is mijn valkuil dat ik daardoor harder ga werken. De werkvorm met het uitwisselen van de oefenvormen heb ik te snel afgekap, daar ontstond toen wel veel. Het scaffoldingsmodel moeten we er wat mij betreft in houden. Ze hebben die aanloop wel nodig naar de volgende bijeenkomst. Wat betreft het uitnodigen van een gast spreker, volgens mij moeten we dat blijven doen. Mogelijk kunnen we deelnemers uit deze cursus uitnodigen bij een volgende ronde’.*

Ervaringen workshop 3

Bij deze bijeenkomst geldt hetzelfde als bij bijeenkomst 2: uitwisselen en sparren met de andere deelnemers werd als waardevol ervaren. Wel gaf een deelnemer aan dat hij het best confronterend vond dat zijn materiaal in de hele groep werd gebruikt. Zijn voorstel is om dat in kleine groepjes te doen. Het jongleren werd door bijna alle deelnemers als ‘leuk’ en ook zinvol ervaren: *‘Het scaffolding met dat jongleren, daarmee begon het te landen. Hoe pas je dat nu toe. Dat was: ‘oh zo werkt het’.* Ook andere deelnemers geven deze ervaring aan.

Volgens de trainer was de derde bijeenkomst een moment waar het kwartje bij veel deelnemers viel. Dit kwam vooral door de werkvorm met audio- en video-materiaal (wat dus wel een voorwaarde is voor het slagen van deze bijeenkomst). Deze werkvorm was echt een oefenmoment, een training. Het sluit ook aan bij verschillende niveaus. Degene die nog niet zo ver is kan nadenken over elke vraag (wat voor soort vraag is dat en welke vaardigheid is dat), terwijl een ander al bezig kan gaan met alternatieven.

Bijeenkomst 4

Vier deelnemers waren bij deze bijeenkomst afwezig. De aanwezigen vonden deze bijeenkomst waardevol. Het nadenken over de eigen visie d.m.v. lego werd gewaardeerd. Ook het verhaal van de ontwikkelaar van de portfolio app vonden zij interessant. Een vaksectie zat al te denken aan het wijzigen van hun beoordelingssystematiek en deze informatie sloot goed aan bij hun proces. Als laatste gaf een deelnemer het volgende aan over deze laatste bijeenkomst: *‘Ik vond het een hele interessante bijeenkomst. Ik zou bijna zeggen misschien de interessantste wel, maar dat is natuurlijk waarschijnlijk niet waar. Want die eerste zijn heel belangrijk voor het gaan oefenen in je eigen lessen. Daar is natuurlijk het fundament voor gelegd. Maar ik vond die hele avond wel heel interessant met heel praktische dingen’.*

De trainer had het idee dat de beleving in deze bijeenkomst goed was. Informatie over Portfolio werd goed ontvangen, gaf sommigen stof tot nadenken over hoe ze dat zelf zouden kunnen wegzetten en was voor anderen confronterend omdat veel door hen ontwikkelde materiaal (matrices) al bleek te bestaan. De trainer had het idee dat niet iedereen uit het opstellen van een visie kwam, maar dat dit de deelnemers die er alle keren bij waren geweest, makkelijker afging. De bijeenkomst leverde volgens hem wel meer vraagtekens op dan dat ze antwoord gaven. Hij worstelt nog met het feit of dat de laatste bijeenkomst echt afsluitend moet zijn (hier heb je het pakketje) of dat dit open einde die meerdere richtingen op kan gaan ook oké is.

Intervisie en individuele coaching

Alle deelnemers hebben een individueel coachingsgesprek gehad. Het merendeel geeft aan dit als prettig te hebben ervaren. Op deze manier kon er ingezoomd worden op de individuele situatie. Een docent geeft

aan niet zo heel veel aan dit moment te hebben gehad. Hij geeft aan vooral behoefte te hebben gehad aan een vertaling van mogelijkheden naar zijn doelgroep, maar dat dat lastig was om 'even' in een gesprek te bespreken. Bij een aantal deelnemers is het gelukt om groepsinterview in te plannen, maar bij een flink aantal deelnemers bleek dit lastig. Het gebrek aan tijd tussen de workshops werd hiervoor als oorzaak aangewezen. Deelnemers waarbij dit gelukt is, hebben de interview als positief ervaren. Een deelnemer geeft aan dat het niet hele nieuwe inzichten heeft opgeleverd, maar wel dat het goed was om met elkaar te sparren over de inhoud. Deelnemers die de geen interview hebben gehad, gaven wel aan dit een wenselijk onderdeel van het programma te vinden: *'het is een goede check om te zien of je op de goede weg bent'* en *'het was leuk geweest om ook van anderen beeldmateriaal te bekijken, zodat je echt even wat directe feedback op krijgt ook van elkaar. Dat had ik nog wel leuk gevonden'*. Ook werd het als kans gezien voor deelnemers die niet samen met collega's de cursus volgen. Als succesfactor van de groepsinterview werd wel benoemd dat het belangrijk is dat iedereen gemotiveerd is, zich voorbereid op de bijeenkomst en materialen meeneemt. Op die manier levert het moment het meeste op.

De trainer heeft het gevoel dat de individuele coaching goed was. Alleen al voor het kennismaken met de deelnemers, het herhalen van wat je aan het doen bent en het bijsturen is het waardevol. De groepsinterview moeten anders georganiseerd worden. Mogelijk direct bij de eerste bijeenkomst in laten schrijven of gewoon in het programma zetten van de cursus. De kwaliteit van de sessies verschillen. Het hangt voor een groot deel af van de inbreng van de deelnemers.

Succes en faalfactoren

Als succesfactoren werden genoemd: de mogelijkheid om te sparren met het werkveld, de gastsprekers en de afwisseling van praktijk en theorie genoemd. De inhoud van de cursus zorgt voor een bewustwordingsproces over de eigen manier van lesgeven. Als tips worden nog aangedragen om een extra bijeenkomst toe te voegen waarin de eigen ervaring nog meer centraal staat. Ook wordt aangegeven nog meer inzage in elkaars materiaal zouden willen krijgen (niet alleen tijdens de bijeenkomst). Meerdere deelnemers geven aan dat ze voldoende handvaten hebben gekregen om dit een vervolg te kunnen geven in de eigen praktijk.

Volgens de trainer zou het een stuk krachtiger worden als er twee trainers voor de groep staan die op elkaar kunnen reageren en een andere invalshoek kunnen nemen. Verder denkt hij dat het praktisch aanvliegen van de cursus een sterk punt is. De inhoud van de cursus is wel goed doordacht. Deelnemers waardeerden het uiteindelijk verkregen certificaat dan ook echt.

Faalfactoren die werden genoemd waren o.a. het tijdstip van de training (avond) en de tijdsperiode tussen de verschillende bijeenkomsten. In de avond, na een hele werkdag, ervaren veel deelnemers na het eten een energiedaling. Daarnaast vonden ze dat er tussen de bijeenkomsten te weinig tijd zat om echt dingen uit te kunnen proberen in hun eigen praktijk. De opkomst (wisselende samenstelling) werd ook meerdere keren genoemd als negatief punt. Er was een daling zichtbaar in de aanwezigheid gedurende de verschillende bijeenkomsten. Wat verder als een faalfactor werd genoemd is het niet voldoende tijd (kunnen) besteden aan de inhoud van de cursus in de eigen praktijk. Het vraagt een flinke tijdsinvestering en motivatie om in de eigen tijd de inhoud van de cursus toe te passen. Twee docenten geven aan daardoor niet het optimale uit de cursus te hebben gehaald. Hun advies is dan ook om nieuwe cursisten goed te informeren over de tijdsinvestering. In het verlengde daarvan werd het ook jammer gevonden dat lang niet iedereen (beeld)materiaal meenam naar/ voorbereid was bij de bijeenkomsten.

De trainer geeft aan dat het goed zou zijn om een grotere diversiteit in voorbeelden te hebben. Ook kan de (digitale) leeromgeving nog wat beter ingericht worden zodat het makkelijker is om materiaal elkaar te kunnen delen. De ervaring leert ook dat deelnemers niet zo snel dingen op een digitale site zetten, mogelijk moet dit qua tijd echt gefaciliteerd worden in de training. Tussen de bijeenkomsten door moeten deelnemers misschien meer getriggerd worden om hier ook mee bezig te gaan. Verder moeten er gekeken worden naar de planning, met name naar de ruimte tussen de bijeenkomsten.

Resultaten focusgroepgesprekken leerlingen

Met vijf groepen leerlingen, van vijf verschillende docenten, zijn focusgroepgesprekken gehouden. Doel van deze gesprekken was om meer zicht te krijgen op of de leerlingen veranderingen ervaren in het handelen van hun docent. De resultaten van deze gesprekken worden hieronder aan de hand van de topics in het gesprek weergegeven.

Wat hebben de leerlingen gemerkt van de lesopbouw?


Drie focusgroepen hebben in de afgelopen periode heel duidelijk een andere lesopzet ervaren. Twee groepen benoemen dat ze meer keuzevrijheid hebben gekregen en gewerkt hebben aan de hand van kleuren met verschillende niveaus. Ze mochten zelf bepalen wat ze gingen doen en hoe lang ze dat gingen doen. De ene docent had filmpjes gemaakt die ze op een laptop konden bekijken en de andere docent maakte filmpjes van de leerlingen om hen zo inzicht te geven in hun niveau. De ene groep had leerlingboekjes waarbij de leerlingen hun huidige niveau en doel konden opschrijven en ook hoe lang ze waaraan gingen werken. De andere groep spreekt over losse blaadjes. Beide groepen werden aangemoedigd om in tweetallen te werken. De meeste leerlingen uit beide groepen vinden deze manier van werken prima. Er wordt meer bewogen en er is meer overzicht over waar ze naartoe werken. Een aantal leerlingen zegt geen specifieke voorkeur te hebben voor deze lesopzet. Eén leerling vindt de lessen nu chaotischer omdat iedereen allerlei dingen door elkaar kan doen. Een derde groep zegt nu langer bezig te zijn met een bepaalde sport omdat er meer verschillende onderdelen zijn die ze binnen een sport doen. Dit wordt als fijn ervaren omdat ze zich wat langer op iets kunnen focussen. Ook ervaren ze meer vrijheid in groepsvorming. Ze hebben wel het gevoel dat de groepjes daardoor steeds hetzelfde zijn. Twee andere groepen ervaren geen verschil in de lesopzet. Een van deze groepen heeft wel het idee dat hun trainer de training wel wat vaker stil legt om in gesprek te gaan.

Docentgedrag

De leerlingen van één groep geven aan dat hun docent nog steeds dingen uitlegt, maar 'vrijgeviger' is geworden. Ze mogen vaker met eigen ideeën komen en die ook uitvoeren. Verder loopt hij rond en geeft tips. Een leerling zegt: *'hij heeft nu meer het overzicht, hij kijkt overal een beetje rond en hij geeft meer informatie. Want eerst stond je in een rijtje en dan wachtte hij tot jij was, maar nu is hij vrij en geeft hij meer informatie'*. De leerlingen van een andere docent geven aan dat de instructies van hun docent veel korter zijn geworden en dat ze sneller zelf aan de slag mogen. Ze heeft de lessen meer voorbereid (alles staat klaar) en ze laat hen meer zelf nadenken over hoe je iets zou kunnen doen. Zo worden ze eerst doorverwezen naar instructiekaarten. De leerlingen van een derde groep geven aan dat ze het idee hebben dat de docent beter uitlegt en meer controle heeft over de klas. De leerlingen van een vierde groep hebben niets anders gezien in het gedrag van hun docent. De vijfde groep benoemt nogmaals het vaker stilleggen van de training waarin hij benoemt wat goed ging en wat minder goed ging. Bij doorvragen blijkt dat de trainer wel wat meer gesprekjes voert met spelers. In die gesprekjes stelt hij ook vragen zoals 'hoe had je beter vrij kunnen lopen?'. Een paar spelers hebben wel het idee dat hij iets meer van dat soort vragen is gaan stellen. De trainer gebruikt ook videobeelden om hun vaardigheden inzichtelijk te maken (dit systeem is dit seizoen beschikbaar geworden). Hij vraagt meestal wat ze er zelf van vonden en wat beter kon.

Doelen stellen

De leerlingen van de eerste drie groepen hebben allemaal boekjes/formulieren gekregen waarin ze hun niveau konden aankruisen en een doel konden bepalen. Hun docent begeleidde hen daarbij. Ze keken naar wat de leerlingen konden en wat ze daadwerkelijk hadden opgeschreven. Een doel opstellen moesten ze zelf doen en dat kostte in het begin nog wel wat tijd. Leerlingen begrepen wel wat ze hiermee leerden: *'dat we zelf moeten leren plannen en leren aankruisen waar we zijn. Het geeft ook wel weer een stukje vertrouwen en dat je heel blij kan zijn als je je doelen uiteindelijk hebt behaald'*. De leerlingen vonden het soms wel lang duren om een doel op te stellen en wilden liever gaan bewegen. Wel hielp hun docent bij het opstellen van een uitdagend doel. De vierde groep kon zich, nadat gemeld was dat ze wel een formulier hadden gebruikt bij een hockey les, zich vaag wat herinneren. Ze konden het doel er niet van benoemen en wisten alleen nog dat ze het 'saai' vonden, ze willen gewoon bewegen. De vijfde groep geeft wel aan in



overleg met de trainer een doel te hebben opgesteld. Ze merken ook dat de trainer oefeningen aanbiedt die aansluiten bij hun doel, maar dat hij dat niet expliciet noemt. Ze bespreken de voortgang halverwege het seizoen.

5.5 DISCUSSIE

De vraag die centraal stond in dit onderzoek was: “Hoe kunnen docenten ondersteund worden bij het ontwikkelen van vaardigheden waarmee zij zelfregulatie bij hun leerlingen kunnen stimuleren?”

Algemeen effect

In de loop van de afgelopen anderhalf jaar zijn we door het doorlopen van drie cycli, gekomen tot een ondersteuningsaanbod dat zou moeten bijdragen aan de ontwikkeling van de vaardigheden van docenten om zelfregulatie bij hun leerlingen te stimuleren. Voor het ontwikkelen van zelfregulatie is het van belang dat docenten in staat zijn om een authentieke leeromgeving voor de leerlingen te creëren en dat zij leerlingen op een adaptieve manier (op eigen niveau en in eigen tempo kunnen benaderen (Jossberger, 2011; Vrieze, Van Kuijk, & Van Kessel, 2001). Dit vraagt dat docenten niet zozeer één manier van handelen kiezen, maar juist in staat zijn om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Docenten die dit goed kunnen gebruiken een combinatie van verschillende handelingsalternatieven en weten wanneer ze deze moeten inzetten. Om in kaart te brengen of dit is gelukt, is bij de deelnemende docenten voorafgaand en na afloop van het ondersteuningsaanbod de *Pedagogical Practices Inventory* afgenomen: een instrument dat meet in hoeverre docenten verschillende regulatie-activiteiten inzetten die bijdragen aan zelfregulerend leren. De verwachting was dat de docenten na afloop meer gebruik maken van verschillende regulatie-activiteiten, dus op alle schalen van de *Pedagogical Practices Inventory* hoger scoren en dat docenten ook ervaren dat zij meer vaardigheden hebben om hiermee aan de slag te gaan. Het stimuleren van zelfregulerend leren is niet een kwestie van overgaan naar een andere vorm van regulatie-activiteiten (bijvoorbeeld minder directief en veel meer zelfstandigheid stimulerend), maar dat zowel docenten als leerlingen kunnen profiteren van uitbreiding van het handelingsrepertoire van docenten, waarbij docenten vaardig worden in het uitvoeren van de verschillende regulatie-activiteiten.

De resultaten van de PPI laten zien dat de meeste docenten de verschillende gemeten regulatie-activiteiten (‘de docentgestuurde docent’, ‘de op actieve inhoudsverwerking gerichte docent’, ‘de ondersteunende docent’, ‘de regulatiegerichte docent’, en de zelfstandige leerling stimulerende docent’) na het volgen van het ondersteuningsaanbod inderdaad allemaal wat meer in lijken te zetten: overall is er een kleine toename te zien op de verschillende schalen. Voor schaal 5 (‘de zelfstandige leerling stimulerende docent’) is het verschil tussen de 0-meting en de 1-meting significant en ook het grootst. Leerlingen ervaren bijvoorbeeld dat docenten hen zelf laat nadenken over het doel van een oefening, over wat hun verbeterpunten zijn en over hoe ze nog beter kunnen worden in een bepaalde oefening. Dit beeld komt overeen met wat de meeste leerlingen in de focusgroepgesprekken zeggen: hun docenten laten hen meer zelf doen, door bijvoorbeeld te werken met leerlingboekjes, door hen sneller zelf aan de slag te zetten, door hen in tweetallen te laten werken en meer ‘coachend’ op te treden. Ook het merendeel van de docenten zelf vindt dat ze zich hierin hebben ontwikkeld.

De ondersteuning van zelfregulatie vraagt een andere lesopzet (een ‘authentieke leeromgeving’) en dit is ook wat in het ondersteuningsaanbod veelal aan bod is gekomen. De eerste bijeenkomst stond in het teken hiervan, er werd een lesformat aangereikt dat daaraan bijdraagt en in de tweede en derde bijeenkomst is steeds aandacht geweest voor het bouwen van een zelfregulatie stimulerende leeromgeving. Docenten vinden dat ze hierin stappen hebben gezet en meer aandacht hebben voor zelfregulatie in het lesgeven. Het proces is in gang gezet, maar het blijft een zoektocht: ‘*ik wil zoeken naar welke regie ik houd en wat ik los kan laten*’, is een veelgehoorde quote.

Het feit dat de toename vooral te zien is in het stimuleren van meer zelfstandig leren en er geen significant verschil is gevonden over alle regulatie-activiteiten, past bij het beeld dat we krijgen uit de interviews met de docenten en met de trainer. Docenten zetten veelal in op leerlingen meer zelfstandig aan de slag zetten, op leerlingen zelfstandig hun eigen sportniveau laten inschatten, op hen zelf doelen laten stellen, en op het aanbieden van verschillende sportniveaus, maar het adaptief lesgeven (scaffolding) is voor veel van hen nog lastig, vooral als het gaat om het aansluiten op de verschillende zelfregulativeniveaus van de leerlingen. De trainer benoemt dit ook: ‘deelnemers kunnen de zelfregulatieve vaardigheden onderscheiden en een

les of lessenreeks met aandacht voor zelfregulatie inrichten, maar het echt grip krijgen op scaffolding en adaptief kunnen ondersteunen vraagt nog meer gerichte oefentijd.' De intervisiebijeenkomsten waren gericht op het reflecteren op dit 'oefenen in een authentieke setting'. Hoewel veel docenten de intervisie als erg zinvol hebben ervaren (evenals het delen van ervaringen in de workshops zelf) bleek het praktisch soms erg lastig om de intervisie te plannen, waardoor een beperkt deel van de docenten dit goed heeft kunnen doen. Daarnaast was de oefentijd tussen bijeenkomsten soms wat kort, waardoor het gericht oefenen in de eigen setting onder druk kwam te staan.

Opvallend was dat één van de twee docenten uit de controlegroep ook hoger scoorde in de 1-meting. Bij navraag bleek dat deze docent bij het invullen van de 0-meting net een buitenblok had afgesloten, waar de begeleiding wat meer op afstand was. Het invullen van de 1-meting vond plaats terwijl de gymlessen gewoon in de zaal plaatsvonden. Dit kan een wat andere rolinvulling van de docent tot gevolg hebben gehad. Eén docent uit de experimentele groep (docent 6) gaf zelf aan niet veel mogelijkheid te hebben gehad om zelfregulatie echt een plek te geven in zijn lessen, zijn leerlingen ervoerden ook weinig veranderingen in de lessen. Toch waren de scores op de PPI na afloop behoorlijk gestegen. Mogelijke oorzaken hiervan is dat de nameting bij hem door veel meer leerlingen is ingevuld dan de 0-meting (16 versus 25), wat de resultaten heeft vertekend.

Effect op andere lessen

Om te zien of docenten ook in staat waren om de opgedane ervaringen toe te passen in andere lessen dan de gymlessen, is van twee docenten die ook wiskunde geven, gekeken naar de PPI scores voor de lessen wiskunde. Helaas viel één van beide docenten gedurende het onderzoek langdurig ziek uit, waardoor er slechts van één docent scores zijn. Bij deze docente waren geen duidelijke effecten van het aanbod te zien, noch op de regulatie-activiteiten in de gymlessen, noch in de wiskundelessen. Dit is vreemd, zeker omdat de docenten erg actief aan de slag is geweest met het aanbod.

Aanpassingen ondersteuningsaanbod op basis van ervaringen van nu

Naar aanleiding van de ervaringen met de verschillende prototypes en de onderzoeksresultaten komen we tot onderstaande samenvatting van sterke en zwakke punten.

Sterke en zwakke punten ondersteuningsaanbod en aanpassingen

Sterke punten

- Het uitwisselen van ervaringen en materialen tussen deelnemers, met name het video/audiomateriaal, wordt als sterk gezien. Dit zorgde voor veel deelnemers voor inspiratie voor hun eigen lessen en begeleiding
- Het praktisch ervaren en uitvoeren van activiteiten in de zaal en vervolgens de koppeling aan theorie werkte goed voor deze (praktijkgerichte) doelgroep.
- De gastsprekers in bijeenkomst 2 en 4 gaven inspiratie
- De deelnemers geven aan voldoende kennis en handvatten aangereikt te hebben gekregen binnen de cursus om zelf verder mee aan de slag te gaan.

Zwakke punten

- De tijdsperiode van 4 maanden met de kerstvakantie er precies tussenin werd als te krap ervaren. Hierdoor hadden deelnemers te weinig tijd om de kennis echt in de praktijk toe te passen.
- Door de krappe planning bleek het in de praktijk erg moeilijk om de groepsintervisie te realiseren. Een aantal groepen hebben daar dus geen gebruik van kunnen maken terwijl hen dit wel waardevol had geleken.
- Het tijdstip van de bijeenkomsten (van 16.00 tot 20.00 uur) werd door sommigen als onprettig ervaren omdat het energieniveau na een lange werkdag wel verdwenen is zodra er gegeten werd.
- Niet alle deelnemers hadden materiaal (audio/video/lesopzet) meegenomen naar de bijeenkomsten, terwijl dit juist als uitgangspunt dient in bepaalde bijeenkomsten.

- Er was een verschil in motivatie die de deelnemers hadden voor de cursus en daarmee mogelijk ook in de tijdsinvestering die ze ervoor gedaan hebben. Dit zorgde enerzijds voor een minder sterke ontwikkeling in de zelfregulatie vaardigheden van deze deelnemers zelf, maar dit had ook wat nadelige effecten in de groepscoaching.

Op basis van deze zwakke punten doen wij de volgende aanbevelingen voor vervolgcursussen:

- Het plannen van de cursus over een langere tijdsperiode (ongeveer 4.5 maand).
- Deelnemers bij het inschrijven voor de cursus/ de eerste bijeenkomst direct wijzen op:
 - de verwachte tijdsinvestering (alle bijeenkomsten, individuele- en groepscoachingsmomenten en het voorbereiden en uitvoeren van lessen)
 - het belang van eigen gemaakte audio/videobeelden gedurende de scholing (randvoorwaarde)
 - het direct inplannen van de groepscoachingsmomenten op daarvoor vooraf vastgestelde dagen

Sterke en zwakke punten onderzoek

De methode van onderwijskundig ontwerponderzoek is als zeer waardevol gebleken in het ontwikkelen van het ondersteuningsaanbod voor docenten. Door de inzet van praktijkgroepen en expertgroepen was het mogelijk om zowel praktijkervaring als bestaande wetenschappelijke kennis goed te verwerken in het ondersteuningsaanbod. Dit heeft geleid tot een gebalanceerd aanbod, dat een effect lijkt te sorteren. Het feit dat in cyclus 1 gebruik is gemaakt van docenten die al ervaring hadden met het werken met zelfregulatie maakte dat het mogelijk was om bestaande ervaringen te verwerken. Door in cyclus 2 stapsgewijs te werk te gaan, was het mogelijk om in kleine loops (per workshop inclusief ondersteunende materialen) te testen, evalueren en bij te stellen.

De combinatie van de PPI, de interviews en focusgroepgesprekken heeft veel informatie opgeleverd over hoe en waarom het aanbod effect heeft gehad. De PPI vragenlijst was over het algemeen goed in te vullen voor leerlingen, maar her en der is dit wel wat gehaast gebeurd, bijvoorbeeld omdat leerlingen na het invullen van de lijst weg mochten uit de les. Dit heeft soms wellicht een negatief effect gehad op de betrouwbaarheid hiervan.

Er is sprake geweest van een behoorlijke uitval van docenten gedurende het traject, als gevolg van onvoorziene omstandigheden (met name langdurige uitval door ziekte en/of blessures). Dit had als gevolg dat van de 12 deelnemers van 8 van hen een 0-meting en 1-meting van de PPI heeft kunnen plaatsvinden. Daarnaast heeft als gevolg van de strakke planning een aantal docenten niet alle bijeenkomsten en/of intervisie kunnen volgen. Dit heeft mogelijk geleid tot een minder groot effect op de vaardigheden van docenten dan gehoopt.

Conclusie

Al met al kan gezegd worden dat het middels dit kortlopend praktijkonderzoek ontwikkelde “Ondersteuningsaanbod Zelfregulatie” docenten vaardigheden ontwikkelen die hen helpen om zelfregulatie bij leerlingen in de lessen LO te stimuleren.

Daarnaast is het ontwikkelde aanbod inmiddels opgenomen in het reguliere programma van de opleiding en wordt de Zelfregulatie aangeboden in het naschools aanbod.



6. LITERATUUR

1. Jossberger, H. (2011). *Toward self-regulated learning in vocational education: Difficulties and opportunities*. Open Universiteit in the Netherlands.
2. Vrieze, G., Van Kuijk, J., & Van Kessel, N. (2001). Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS [Towards attractive vocational education with workplace simulations]. *Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit*.
3. Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European journal of psychology of education, 21*(4), 429-438.
4. Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kitsantas, A. (2013). Self-regulated learning and performance calibration among elementary physical education students. *European journal of psychology of education, 28*(3), 685-701.
5. Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., & Visscher, C. (2011). The role of self-regulatory skills in sport and academic performances of elite youth athletes. *Talent Development & Excellence, 3*(2), 263-275.
6. Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology, 17*(3), 247-254.
7. Hamstra, D. G., & Van den Ende, J. (2006). De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische-en ontwikkelingspsychologische theorieën. *Abingdon: Routledge*.
8. Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European journal of psychology of education, 21*(4), 429-438.
9. Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International, 2012*.
10. Vandavelde, S., Vandenbussche, L., & Van Keer, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 1562-1571.
11. Hattie, J. A. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. *Abingdon: Routledge. 77*(1), 81-112.
12. Jossberger, H. (2011). *Toward self-regulated learning in vocational education: Difficulties and opportunities*. Open Universiteit in the Netherlands.
13. Van Beek, J. A., De Jong, F. P. C. M., Minnaert, A. E. M. G., & Wubbels, T. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and Teacher Education, 40*, 1-9.
14. Vrieze, G., Van Kuijk, J., & Van Kessel, N. (2001). Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS [Towards attractive vocational education with workplace simulations]. *Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit*.
15. Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European journal of psychology of education, 21*(4), 429-438.
16. Minnaert, A., Prince, A., & Opdenakker, M. (2017). The effect of self-regulated strategy instruction and behavioral consultation on motivation. *Frontiers, 2*(61), 1.
17. Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology, 79*(2), 311-327.
18. Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in

- sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
19. Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
 20. Van Beek, J. A., de Jong, F. P., Wubbels, T., & Minnaert, A. E. M. G. (2014). Measuring teacher regulating activities concerning student learning in secondary education classrooms: Reliability and validity of student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 206-213.



Colofon

Eindrapportage Zelfregulatie Stimuleren in het Bewegingsonderwijs

Met subsidie van:

Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Hanzehogeschool

Lectoraat Praktijkgerichte Sportwetenschap

Alien van der Sluis

Arjan Pruim

Ingrid van Aart

Remo Mombarg

Het lectoraat doet praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek op de volgende vijf thema's:

- Bewegingsonderwijs;
- Jeugdsport;
- Actieve & gezonde leefstijl;
- Prestatie sport & werk;
- Organisatie sportverenigingen & events.

Voor meer informatie:

a.van.der.sluis@pl.hanze.nl www.hanze.nl/lps

Lectoraat Praktijkgerichte Sportwetenschap

Instituut voor Sportstudies

Zernikeplein 17

9747 AS Groningen